



PRÁCTICAS Y SABERES DOCENTES EN LA TELESECUNDARIA MULTIGRADO. APROXIMACIONES DE LA SITUACIÓN ACTUAL EN VERACRUZ

Lic. Juan Carlos Sánchez Tecalco
profcarlos08@gmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas educativas multigrado

Porcentaje de avance: 80%

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Programa de posgrado: Maestría en educación, cuarto cuatrimestre.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Pedagógica Veracruzana.



Resumen

El trabajo presenta los resultados parciales de la investigación realizado sobre las prácticas y saberes docentes rurales multigrado en Huatusco, Veracruz, para hacer visible, la especificidad de la labor docente en escuelas multigrado a partir de la organización unitaria y bidocente; y dar cuenta, la labor pedagógica al enfrentar la heterogeneidad de los estudiantes y su atención diferenciada en el imaginario del modelo de la escuela graduada. La metodología se circunscribió en lo cualitativo bajo una perspectiva biográfica narrativa y un enfoque teórico sociocultural para dar cuenta de percepciones docentes, prácticas desempeñadas y los saberes edificados. A partir de las voces recuperadas la labor docente representa la multiplicidad de prácticas y saberes inventivos y resolutivos, así como las percepciones considerando las subjetividades ancladas o en resistencia hacia la organización escolar multigrado.

Palabras clave: Telesecundaria, multigrado, prácticas, saberes.

Introducción

Hablar de la educación rural multigrado implica referirnos a una respuesta a la necesidad de atender, ampliar y dar acceso educativo “a las regiones y localidades de menor densidad poblacional, más rurales y más pobres, y en el caso de América Latina, las más indígenas”

(Rodríguez, 2004, pp. 131-132). Este tipo de escuelas se concentra mayormente en zonas de alta vulnerabilidad social, donde por la dispersión territorial, el número de matrícula y las condiciones socioeconómicas, limitan la presencia de una escuela graduada o completa.

En la mirada teórica de Schmelkes y águila (2019), sostienen que la educación multigrado alude a un servicio ofertado en escuelas donde al menos un docente atiende a más de un grado escolar dentro del mismo grupo, conformado por alumnos de diversas edades, niveles de aprendizaje y desarrollo distintos. En esta línea, el fenómeno multigrado se encuentra latente en toda la educación básica, es decir, preescolar, primaria y telesecundaria. Según el nivel educativo, existen escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes donde la función se exagera cuando además de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor desempeña funciones directivas, administrativas y de intendencia, que en el peor de los casos lo vulneran y saturan en su ejercicio profesional (Weiss, 2000).

Ahora bien, como la raíz de este proceso investigativo gira en torno a los sujetos desde un locus de enunciación de trabajo en telesecundaria, a sus prácticas en contextos multigrado y los saberes que se construyen bajo este modelo de organización escolar, se halla la génesis del problema de estudio en cuatro premisas.

- a. El modelo imperante en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) es la escuela graduada (Estrada Rebull, 2015), por tanto, la escuela multigrado se encuentra supeditada en ésta.
- b. Limitada formación inicial y continua con enfoque multigrado (Juárez Bolaños, 2021).
- c. Complejidades en la didáctica multigrado lo que dificulta articular y organizar el currículum (Ibarra et al., 2018).
- d. Escases de investigaciones sobre líneas temáticas: Organización multigrado y didácticas específicas; específicamente en el subsistema de telesecundaria con un 3.8% (Popoca, 2019).

La literatura académica dictamina la existencia de investigaciones educativas previas relacionadas con los retos y alternativas de la enseñanza en telesecundarias multigrado (Solares y Solares 2018), estudios dirigidos hacia el análisis de prácticas en escuelas y grupos multigrado (Canedo et al. 2019); de las particularidades de la enseñanza multigrado (Galván y Espinoza, 2017); producciones académicas enfocadas hacia los recursos pedagógicos para la enseñanza en escuelas multinivel (Rebolledo y Rockwell, 2016), o bien, de trabajos científicos dirigidos hacia el estudio de saberes docentes adscritos en primarias rurales (Arteaga Martínez, 2009). Sin embargo, hay ausencia de investigaciones enfocadas a la telesecundaria, especialmente en líneas temáticas de la multigraduación.

En tal sentido, los datos del Prontuario Estadístico de la UPECE (2020) reflejan que en el estado de Veracruz existieron 799 telesecundarias multigrado y 324 unitarias en el ciclo escolar 2019-2020. A nivel nacional, de acuerdo con Garfias (2019), se contó con la presencia de 3852 telesecundarias multigrado, de las cuales 2255 fueron unitarias y 1597 bidocentes, siendo Veracruz uno de los estados con mayor número de telesecundarias con este tipo de organización escolar. Tras la panorámica, el objeto de estudio de esta tarea investigativa residió en la exploración de las

prácticas y los saberes en las telesecundarias con organización escolar bidocente, partiendo de la ruta hacia conocer sus percepciones en torno al trabajo en contextos rurales, esto implicó que el investigador fuera parte del objeto y que su participación no se limitara a describir, sino a colaborar desde su experiencia. Para cumplir con el cometido, los objetivos de la pesquisa se focalizaron en analizar las prácticas y saberes docentes en escuelas multigrado de la zona 18 de telesecundarias de Huatusco, Veracruz, que aportan elementos para transformar la práctica docente en estos espacios.

Ahora bien, ante los argumentos, inquietudes e intereses que dieron origen al proceso investigativo, se plantearon las siguientes preguntas bajo los siguientes supuestos: 1) ¿Qué características tienen las prácticas y saberes que los profesores desarrollan al trabajar en telesecundarias con organización multigrado? Los profesores desarrollan una diversidad de prácticas inventivas, novedosas y resolutivas para enfrentar las complejidades en la didáctica en multigrado. Edifican saberes para la búsqueda de materiales y recursos que optimicen la enseñanza, la atención grupal y animar situaciones de aprendizaje. 2) ¿Qué tipo de prácticas y saberes se diseñan e implementan para posibilitar la atención simultánea en grupos multigrado? Considerando el contexto áulico, los docentes trabajan la organización grupal, la planificación didáctica, así como el diseño de metodologías didácticas activas. En el caso de los saberes, se pueden encontrar tres: curriculares, disciplinares y de atención grupal.

Enfoque teórico y metodológico de la investigación

Como se aproximó en el apartado anterior, el estudio tuvo como posición epistemológica la fenomenología. La razón se supedita, primeramente, en conocer las experiencias personales de los profesores en contextos multigrado. Esto se apoya en Álvarez y Jurgenson (2003) al mencionar que la fenomenología se centra en la experiencia personal más que en los estudios grupales. En este tenor, la metodología empleada se circunscribió en lo cualitativo, enfatizando la mirada en la búsqueda de cualificar, describir y reflexionar sobre la comprensión social del multigrado desde la voz de los docentes, sus experiencias, vivencias y percepciones (Vasilachis, 2006). El rol del investigador desde este enfoque se basó en la recolección de narrativas que fueron el medio para conectar emotiva y experimentalmente el fenómeno multigrado desde el otro.

De igual importancia, se optó por un paradigma interpretativo que abrevara lo social y lo educativo desde un proceso de interpretación, en el que se tomaran en cuenta, según Miranda y Ortíz (2021), las experiencias para la comprensión del mundo, reconociendo la configuración de las subjetividades y el influjo de los elementos sociales, culturales e históricos. En un primer espacio se explicitaron las narraciones de los sujetos de estudio sobre sus prácticas, discursos o experiencias (en el caso de la investigación que se está trabajando), y en una segunda línea, se localizaron las narraciones que hace el investigador a partir de lo que se observa y se recopila tras la aplicación de las técnicas e instrumentos de aplicación (observación y entrevistas en profundidad).

Es preciso mencionar que el método biográfico narrativo coadyuvó en el análisis de la experiencia rural multigrado sin transformarla, es decir, se acompañó, se interrogó y se develaron significados y sentidos a la propia práctica docente. Se puede decir que este proceso investigativo cobra relevancia más en el narrativo que en lo biográfico, debido al ejercicio implicado en las voces donde la memoria llevó a las tres colaboradoras de estudio a un espacio de autoreflexión en sus contextos escolares plurigrados (Ricoeur, 2013).

Por añadidura, el abordaje del tema de estudio se abordó desde la teoría sociocultural, porque se reconocieron las realidades históricas, sociales y culturales en individuos con subjetividades ancladas o en resistencia a ciertas instituciones y prácticas, con determinadas tradiciones e ideologías, o bien, con ciertos juicios y prejuicios hacia el fenómeno multigrado. Por tal motivo, la teoría de Vigotski (1979) toma en cuenta a la sociedad como la mayor exponente para el desarrollo humano, cuya influencia permite clarificar que los aprendizajes cotidianos son en gran medida procesos de carácter social e históricos.

En tal perspectiva, el rol del docente es decisivo para cumplir con las especificidades de lo sociocultural en el aula, ya que, si partimos de que la concepción del maestro en un ambiente de prácticas, contextos sociales y culturales, toma forma como un mediador del proceso educativo donde se generan zonas de desarrollo próximo desde una construcción conjunta, entonces, las prácticas pedagógicas observadas en los entornos rurales del aula multigrado están supeditadas a la propia metodología del docente, así como de las relaciones que pueda entablar entre la escuela, la comunidad y el estudiantado (Freire et al., 2021). De este modo, las prácticas y los saberes docentes que los profesores construyen desde el aula multigrado se fundamentan en lo sociocultural porque posibilitan la conformación de nuevas formas de relacionarse y de reconocer al otro en la colectividad.

Llegados a este punto, uno de los conceptos trabajados desde el marco de referencia con la teoría sociocultural fue el de práctica docente. Siguiendo la línea conceptual de Fortoul, Fierro y Rosas (1999), la subrayan como una praxis social e intencional en la que convergen percepciones, relaciones y significados del agente, por lo que está condicionada por la estructura social, institucional y los intercambios que se producen. Por su parte, los saberes docentes son sociales debido a que se circunscriben del saber cotidiano, de la experiencia, las interrelaciones con lo disciplinario, lo pedagógico e histórico, así pues, Mercado (2002), coinciden en que son saberes fortificados en el aula, en la reflexividad, por ello son pluriculturales y socio-históricos; en coexistencia a ello, lo sociocultural subsume la figura de los profesores para su ejercicio del hecho educativo, considerando que también son sujetos sociales que aprenden en la comunalidad con el alumnado, sus diferencias individuales y los espacios rurales en los cuales se desarrolla.

Consideraciones finales

A la luz de evidenciar los resultados de la investigación con respecto a su grado de avance, tras haber culminado la etapa recolección de datos a partir de entrevistas en profundidad y observación participante, en este apartado se explicitan las tres categorías de análisis que hasta el momento se han detectado con base en el estudio de los referentes empíricos desde la técnica de codificación y representación en matrices.

Verbigracia de ello, la primera categoría emanada del análisis de la información, tiene que ver con *“Ser maestro multigrado”* misma que recoge la formación inicial y continua de las tres profesoras participantes, así como de sus significaciones y percepciones en torno al trabajo en escuelas multinivel. Se detectó la diversidad de perfiles profesionales para el trabajo en el subsistema de telesecundarias en su modalidad unigrado o multigrado. En cuanto a que, si han recibido formación continua multigrado, las colaboradoras respondieron que no, sin embargo, consideran importante contar con una profesionalización vinculada a estas modalidades: *“[...] si es importante porque necesitamos modificar muchas cosas y a los maestros que somos multigrado nadie nos dice como trabajarlo”*. **(EHM, E1)**. Esto se sopesa en la óptica de Arteaga (2011), al sostener que las escuelas formadoras de docentes no retoman las características, exigencias y necesidades de los entornos multigrado, por lo cual, no ofrecen acercamientos a la práctica real de trabajo a sus estudiantes. En lo que respecta a las significaciones docentes hacia el multigrado, se rescatan ideas como: *“las más trabajadoras, las que están más comprometidas con la educación de los niños en el medio rural”*. **MJMC (E2)**. En América latina aún se conserva la idea de que la escuela multigrado es la escuela de segunda, y las completas son la mejor opción (Torres, 2015).

Avanzando con el análisis, la segunda categoría recae en la *Práctica docente en entornos multigrado*, la cual evidencia las prácticas en la organización grupal y el tipo de metodologías didácticas para atender al estudiantado de forma simultánea. Al respecto de la organización, se puede notar que dos profesoras separan a los alumnos por grados en el mismo salón y en aulas diferentes: *“Están juntos, pero a la hora de dar la clase se las doy a la par. No les digo -10 minutos aquí y 10 minutos acá-. Les pongo actividad a unos, sacan el libro otros y trabajamos juntos [...]”*. **MJMC (E2)**. De esto se desprende que, no existe una sola forma de atención; suelen estar divididos en aulas diferentes, de manera conjunta, o bien, separados en un mismo espacio. Lo anterior dependerá como lo indica Popoca (2016) de la heterogeneidad de los grupos, de los rangos de edades, de los niveles de avance y los estilos de aprendizaje del alumnado, así como de las funciones y la carga administrativa del profesorado.

En el tópico de la planificación, evaluación y diseño de metodologías, se logra observar gran variedad de acciones pedagógicas que ponen en marcha las profesoras para enfrentar las complejidades del trabajo en multigrado, más aún en telesecundaria. Sirva como ejemplo lo expresado por una docente: *“[...] planeo cada asignatura, pero si veo que alguna asignatura se complementa con otra, pues la retomo. [...] lo que aplico habitualmente son las exposiciones por equipo, investigaciones, carteles y trabajo por proyectos contextualizados a la comunidad”*.

[...] empleo escalas estimativas y rúbricas cuando se tratan de proyectos finales. Diariamente reviso las actividades en la libreta”. (**EHM, E1**). De esto se desprende lo que plantea Manzano (2018) al decir que los docentes echan mano de diversas herramientas para atender los retos. Tal es el caso de lo que hacen las profesoras para trabajar en la modalidad multigrado: transversalidad de contenidos, correlación de asignaturas con actividades diferenciadas y trabajo por proyectos.

Otras de las categorías centrales que emergieron de este proceso analítico ahonda en el *tipo de saberes docentes en contextos multigrado*; en ésta se detectaron los de corte curricular, didáctico, de atención grupal y de corte administrativo con respecto a las declaraciones de las docentes entrevistadas. “[...] se debe conocer el programa, o sea, el plan y programa de estudios”. **MJMC (E2)**: “[...] diseñar actividades que promuevan el interés y la participación de los alumnos. **IRC (E3)**: “[...] se debe tener dominio básico de contenidos”. De esto se desprende que, el conocimiento del plan y programas de estudio de las diversas asignaturas de telesecundaria es indispensable para el ejercicio pedagógico en las aulas multigrado, no solo por el carácter informativo y normativo que poseen, sino, porque su revisión coadyuva al dominio de los temas, de los aprendizajes, enfoques e intenciones didácticas de cada asignatura.

Finalmente, se debe reconocer que, a pesar de que el fenómeno multigrado se da como un hecho en el subsistema de telesecundaria, existe una multiplicidad de saberes y prácticas docentes edificados con base en las propias limitantes del servicio, de la escasa formación continua y la falta de propuestas encaminadas a fortificar las finalidades del servicio multigrado en secundaria. De tal manera que, se aproxima a la situación real en el estado de Veracruz donde los profesores implementan sus visiones inventivas, resolutorias y en muchos de los casos novedosas para sobresalir en la atención conjunta, diferenciada y compartida en el medio rural multigrado.

Referencias

- Álvarez, J., y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros de primarias con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. [Tesis de maestría en ciencias con Especialidad en Investigación Educativa]
- Canedo Castro, G., Martínez Ruíz, S., Chicharro Gutiérrez, M., Cervantes Olivar, O; Castro Rivera, M., y Sánchez Alarid, C. (2019). *Prácticas educativas en escuelas y grupos multigrado*. En Schmelkes, y Águila (Eds.). *La educación multigrado en México*. (pp. 273-292). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Estrada Rebull, M. (2015). *Multigrado en derecho propio*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLV, núm. 2. (Pp. 43-62).

- Fortoul, B., Fierro, C., Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-acción. Paidós (México, Buenos Aires, Barcelona). (Pp. 16-55).
- Freire, P., Llanquín, G., Neira, V., Queupumil, E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile, Volumen (51), 1-18.
- Galván, L., y Espinosa, D. (2018). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. En Sinéctica 49. (Pp. 1-19).
- Garfias, D. (2019). La educación Multigrado en México. Contando la educación. (Pp. 1-8).
- Ibarra Aguirre, Jacobo García y Cano Ruíz. (2018). *Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México*. Escuelas Unitarias. En Cano e Ibarra (Coord.) Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Edit. Nómada. (Pp. 17-32).
- Juárez Bolaños, D. (2021). El 70% de docentes rurales multigrado, sin cursos en esa modalidad. La mirada de la academia. IBERO Ciudad de México, (1-4). <https://ibero.mx/>
- Maldonado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. Fondo de Cultura Económica. (pp. 9-83).
- Manzano, P. (2019). El currículo y las escuelas multigrado. En Schmelkes y Águila (Coord.) *La educación multigrado en México*. (pp. 107-120). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (NEE).
- Miranda Beltrán, S., y Ortiz Bernal, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717/2906#content/citation_reference_22
- Popoca Ochoa, C. (2019). *Prácticas y saberes docentes en educación básica rural*. En Rebolledo y Torres (Coord.) Estado del arte de la educación rural en México 2004-2014. (Pp. 113-125).
- Popoca, C. (2016). Organización del grupo multigrado. En Orientaciones didácticas para el docente con grupos multigrado. Red Temática de Investigación de Educación Rural. (pp. 1-20).
- Rebolledo, V., y Rockwell, E. (Coord.) (2016). Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado. 1º Edición. (Pp. 1-217).
- Ricoeur, P. (2013a). Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI. (Pp. 25-26)
- Rivera, P. (2003). Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica (pp. 1-21). <https://bivir.uacj.mx/reserva/documentos/rva200334.pdf>.
- Rockwell, E., y Mercado, M. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. Revista en la Investigación en la Escuela, 4.
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. En: educación y proceso pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación. CLACSO. GRADE. (Pp. 131-189). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>

- Solares, D., y Solares, A. (2018). Retos y alternativas de la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso. En Cano Ruíz, A., y Ibarra Aguirre, E. (Coord.) (2018). Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Red Temática de Investigación Rural. Ed: Nómada. (pp. 89-116).
- Schmelkes, S. y Águila, G. (Coord.). (2019). *La educación multigrado en México*. INEE. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Torres, R. (2015). Escuelas multigrado, ¿Escuelas de segunda? Otras Voces en educación. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/125833>
- Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo. (2020). Prontuario Estadístico de inicio de cursos 2019-2020. Secretaría de Educación de Veracruz. (Pp. 1-60)
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 12(90), pp. 57-76.